

## UM PROGRAMA DE ESPANHOL NA TV BRASILEIRA. SÉRIE EM TRÊS CAPÍTULOS<sup>1</sup>

María Teresa CELADA<sup>2</sup>

- **RESUMO:** Partindo da experiência de adaptar um programa de ensino de espanhol para a TV Cultura de São Paulo, programa especialmente orientado para as variações da língua falada na América, o texto desenvolve o conceito de metáfora como instrumento para enfrentar a enorme variação da língua e também compreender a complexidade implicada no processo de aquisição de uma língua estrangeira.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino e aquisição de língua estrangeira; variação lingüística; metáfora; pensamento; língua; interdiscurso.

### Capítulo 1: A proposta

Em abril de 1993, o canal 2 de televisão do Estado de São Paulo procurou a professora Neide Maia González da Universidade de São Paulo e lhe fez uma proposta: a elaboração dos textos básicos para a apresentação e adaptação de uma série de 65 programas de ensino de espanhol, produzida pela *Radio y Televisión Española* e a *Universidad de Salamanca*, como parte das comemorações dos 500 anos da descoberta de América.<sup>3</sup> A professora González, cuja língua materna é o português, conhece a fundo “a língua brasileira” e “a língua espanhola” e, dentro do campo denominado estudos contrastivos, conhece os lugares de contato e de conflito entre a materialidade de ambas as línguas. Ela achou necessário formar uma pequena equipe que reunisse hispano-americanos com conhecimentos sobre o que se denomina “español de América” e com uma experiência na reflexão sobre o funcionamento da linguagem. Para

1 Uma primeira versão em espanhol deste artigo foi publicada no número 4 de *Signo & Seña*, revista do Instituto de Lingüística da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de Buenos Aires. Agradeço à Dra. María Augusta da Costa Vieira (USP) a revisão da versão em português.

2 Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP – 005508-900 – São Paulo – SP.

3 Cabe acrescentar que o curso foi realizado com a colaboração do Ministerio de Asuntos Exteriores da Espanha e sob os auspícios do Consejo de Europa.

isto, convidou duas colegas da universidade: a professora María Zulma Kulikowski, uma argentina de Córdoba (Argentina) e eu, uma *porteña*.<sup>4</sup>

Para melhor entender o caráter da proposta, tentarei apresentar brevemente o Canal 2 ou "TV Cultura", como também é conhecido. Trata-se de uma emissora pertencente à Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TV Educativas, fundação de direito privado mantida pelo governo do Estado de São Paulo, com direção autônoma a cargo de um conselho de curadores e de uma diretoria executiva. Não se trata, então, de uma TV estadual, uma vez que as decisões são tomadas com autonomia e o Governo do Estado de São Paulo apenas repassa as verbas. Por outro lado, não se trata também de uma TV comercial. Originariamente, definiu-se como uma televisão educativa e, de fato, leva essa marca em seu nome. Hoje, define-se fundamentalmente como uma *televisão pública*, sobretudo porque o termo "educativa" não seria suficientemente preciso e porque, nos últimos anos, a expressão "televisão educativa" tem carregado o peso da imagem de uma cultura oficial. Sabemos que as televisões educativas, quando ligadas ao Estado, correm o risco de serem dirigidas sob o regime do que conhecemos como "funcionalismo público". Seu efeito mais evidente é um ritmo e um tom "burocráticos", o que tem provocado a identificação da televisão educativa com algo "chato".

A emissão da TV Cultura cobre todo o Estado de São Paulo e, desde 1993, o canal transmite por satélite. Isto significa que pode ser sintonizado em todo o país e nas zonas fronteiriças dos países limítrofes, em especial os países do sul: Paraguai, Argentina, Uruguai.

A TV Cultura tem uma tradição em cursos de língua: inglês, francês, italiano, alemão e, recentemente, espanhol. Dentro dessa tradição, no caso dos programas comprados no exterior, o hábito tem sido o de introduzir um apresentador brasileiro que comente e trabalhe "as estruturas da língua" tratadas no programa estrangeiro. Claro que no caso particular do curso de espanhol – dizia Gregório Bacic, diretor geral do programa do qual falamos – teria sido muito simples mandar diretamente para o ar a série comprada da Espanha, pois, pelo fato de se tratar de uma língua próxima, qualquer telespectador teria conseguido assimilar algo. Mas a emissora considerou que isso representava muito pouco. O fato era que suas gestões coincidiam com alguns passos dados a partir do Tratado do Mercosul em virtude da modificação da estrutura curricular, que prevê o ensino das línguas oficiais do Tratado através dos Sistemas Educativos de cada um dos países integrantes. Essa modificação coloca o problema da formação de professores, tanto nos países hispano-falantes quanto no Brasil. E no Brasil esse problema acarreta outro: a formação dos professores orientada para o espanhol falado na América Latina.

Nosso trabalho – tentando reproduzir a apresentação realizada pelo próprio Bacic junto com a Chefe do Departamento de Produção de Programas Educativos, Sra. Nádia

---

<sup>4</sup> Este texto, voltado para os interesses da minha tese de doutorado, nutre-se do trabalho grupal realizado junto com as professoras María Zulma e Neide.

Hatori – devia se concentrar em “fazer uma ponte” entre o espanhol falado na Espanha (do qual tratava o programa comprado) e o espanhol falado na América Latina, atendendo especialmente às variações linguísticas não só dos países integrantes do Tratado, mas também da América Latina em geral. No entanto, tratava-se de pôr ênfase na língua falada não só nos países geograficamente mais próximos do Brasil (como Colômbia, Argentina, Chile, Uruguai, Paraguai) mas também naqueles que, apesar da distância geográfica, têm uma presença forte no referencial brasileiro, como é o caso do México. Ora, tampouco se tratava – segundo a colocação da equipe da emissora – de ensinar o espanhol de Honduras ou o espanhol do Equador ou o da Argentina, mas de fazer um comentário histórico, cultural e linguístico sobre “os diversos espanhóis” falados na América Latina. A própria equipe acrescentava que esse era o primeiro passo dentre outros em função de “nos aproximar dos vizinhos latino-americanos”, para os quais, apesar das questões históricas, políticas e culturais que nos unem, durante muito tempo viramos as costas.

Tratava-se, então – para pôr mãos à obra – de produzir textos básicos para posterior elaboração dos roteiros. Para cada programa da série original espanhola, com uma duração de quinze minutos cada um, acrescentava-se nossa intervenção com um tempo médio de cinco minutos. A duração de cada um dos programas da série definitiva, incluindo a adaptação realizada no Brasil, passava a ser, então, de vinte minutos.

A proposta, sem dúvida, era valiosa e cativante. Claro que ...

## Problemas sempre há

É preciso dizer que o projeto do canal de televisão que descrevemos se internava na selva de duas tradições, uma mais espessa do que a outra: a da relação do português com a língua espanhola, cujo traço mais significativo talvez esteja na proximidade que existe entre ambas as línguas. Os imaginários recíprocos de transparência têm associado a aquisição de uma e outra língua a uma espécie de “facilidade” e ao conseqüente desprezo da necessidade de estudá-las. E a proposta – dizia – se internava também na selva de outra relação: a do espanhol com o próprio espanhol, que será aqui nosso alvo principal.

O trabalho não foi tão difícil pelo viés da relação entre o português e o espanhol. Algumas decisões iniciais foram chaves. Apoiando-nos na “transparência” entre as duas línguas, decidimos que a língua do programa seria o espanhol e, neste sentido, a emissora introduziu uma inovação: a apresentadora não era uma brasileira (como tinha sido nas séries anteriores), mas uma falante nativa do espanhol: uma *porteña*.<sup>5</sup>

Uma outra diretriz básica foi trabalhar nos lugares de maior interferência e dificuldade entre as duas línguas, aspecto que o programa realizado na Espanha, pelo

---

5 Já no primeiro encontro com a equipe da TV fui indicada para ser a apresentadora de *Viaje al español*, nome da série original espanhola que a TV Cultura conservou para o programa final, incluindo a adaptação feita no Brasil.

fato de estar dirigido a um público amplo, não contemplava. Assim, para dar um exemplo, alguns programas ou momentos da série foram dedicados aos pronomes clíticos do espanhol, que constituem um ponto conflitivo na aquisição da língua espanhola por parte de um falante de português. Essa estratégia, como tantas outras praticadas na mesma direção, tinha sua razão: reafirmar as diferenças materiais entre as duas línguas.

Além disso, em dois dos programas da série trabalhamos alguns exemplos do “portunhol” da região da fronteira com o Paraguai. O fenômeno foi apresentado como um fato e tentamos localizá-lo no ambiente que o configura. Mas também fizemos menção ao “portunhol” que não corresponde propriamente ao que se define como “língua de fronteira”. Aludíamos, assim, ao que se ouve em outros âmbitos como, por exemplo, nas conversas entre brasileiros e argentinos durante as férias de verão nas praias brasileiras. Desse modo, pode-se dizer que deixávamos as marcas de um tipo de registro que, habitualmente, não é feito: o registro de um contato que não passa pela alfândega ou que não figura nas listas de intercâmbio.

Mas um esclarecimento precisa ser feito: o fato de reconhecer o “portunhol” não se confundiu com o propósito de manter as diferenças entre o funcionamento das línguas espanhola e brasileira.

Voltando agora para o que temos caracterizado como a relação que o espanhol tem com o próprio espanhol, a primeira coisa que caberia colocar é que a proposta da televisão implicava, por si, um gesto político que vinha se inscrever de um modo determinado em uma velha controvérsia que Borges (1973) define com precisão: a que se dá entre a força quase inevitável que acredita no fundamental do idioma e postula sua perfeição e o que essa mesma força considera um reconhecimento inútil e ímpio: o contínuo refazer-se da língua.

O projeto, sobretudo se levarmos em conta o alcance de um meio de comunicação como a televisão, tomava partido e, de certo modo, legitimava a diferença, a diversidade, a versatilidade de uma língua. De fato, poderíamos dizer que o programa se dispunha a mostrar como numa língua “geograficamente” tão extensa como o espanhol (fato que é surpreendente no imaginário de todo falante) hiperboliza-se o que existe em toda língua: a variação. “O espanhol falado na América”, um objeto complexo que é estudado nos livros, nas instituições acadêmicas – e existem vários textos clássicos que visam a seu estudo –, passava a ser objeto de uma legitimação muito particular: devia-se filtrar pela refinada tecnologia para atingir o espaço da tela televisiva.

Para três professoras de língua e estudiosas do funcionamento da linguagem, a idéia do canal de televisão representava um desafio com várias arestas. Tratava-se, então, de encontrar uma boa resolução para a série de problemas que o próprio objeto colocava.

Nesse sentido, é preciso lembrar que um programa de língua implica a divulgação de um saber *da língua* que contém um saber *sobre a língua* (conceito de língua, de seu funcionamento, do sujeito da linguagem etc.). E isto, da minha perspectiva,

apresenta um risco. Authier-Revuz (1985) coloca que existe uma série de textos que podem caracterizar-se como pertencentes ao “discurso da divulgação científica”. A configuração essencial desta produção está dada pelo fato de apoiar-se no lugar fantasmático de um pensamento que o próprio ato de enunciação apresenta como absoluto e como anterior à palavra. E a própria autora acrescenta que esse pensamento, ao ser submetido ao “ato de comunicação” que essa enunciação supõe, estaria sofrendo uma degradação. Em nosso caso, em que devíamos encarar a transmissão de um saber através de um meio absolutamente novo dentro da nossa experiência docente – a televisão – podia-se cair facilmente nesse lugar de enunciação. Pelo menos, pensávamos que isso seria bem provável. Éramos três professoras que, na década de 1960, tínhamos crescido com a televisão e aos vinte anos assumíamos uma visão crítica em relação a ela. Nossa posição agora tinha sofrido alguma alteração, mas continuava sendo fundamentalmente crítica porque respondia à clássica atitude que atribui à televisão – como diz Eduardo Rinesi (1992) – o poder de uma lógica implacável que incorpora, devora e descompõe tudo.

É preciso reconhecer, então, que na relação que estabelecemos com a televisão estavam presentes, em maior ou menor grau, os receios que produz essa idéia segundo a qual – no dizer de Arlindo Machado (1993, p.9-10) – a proliferação à nossa volta de máquinas cada vez mais potentes, versáteis e “inteligentes” estaria esmagando no homem alguma coisa de sua pureza e colocando em perigo a sua identidade.

Foi necessário tempo para ir pondo as coisas no lugar e para desenvolver um jogo de negociação produtivo.<sup>6</sup> Mesmo assim, essa relação tensa com a televisão foi um componente de nossa produção e a razão que nutriu nosso principal esforço. Tratava-se de não simplificar nem reduzir o conhecimento, evitando o risco de sermos atraídas por um discurso de divulgação que reduz e achata o saber. Mas também tratava-se de não sacrificar as necessidades e condições específicas da linguagem televisiva. Essas condições, logo no início, nos impunham não fazer uso do quadro, do giz e evitar a figura de um professor que falasse “transmitindo” saber a partir de um lugar absoluto. Isso nos obrigava – e é preciso acrescentar que também nos ajudava – a evitar certos tiques do que se caracterizaria como uma higiene da pedagogia de línguas ou das gramáticas tradicionais: gestos que apagam as indeterminações e ambigüidades e declinam tabelas de flexões alinhadas de modo impecável, colocando os resíduos no espaço marginal das exceções.

A essas condições somava-se a necessidade de cumprir outra que a equipe de produção do canal exigia de maneira implacável: que colocássemos todas as marcas que garantissem o efeito de inteligibilidade. De fato, um dos princípios sobre os quais

---

6 É preciso visualizar e determinar os traços específicos da televisão para trabalhar com ela. Pensemos na transmissão de um jogo de futebol: a televisão ensurdece as vibrações do espectáculo que acontece no estádio (é difícil ouvir o chute na bola) e, controlando a direção do olhar, recorta e produz a ficção de um outro espectáculo. Com relação a isto, a própria TV Cultura tem exibido, recentemente, uma série de propagandas destinadas a tornar visível esse efeito. Elas propagam a diferença entre ir ao cinema e assistir a um filme na televisão, entre ir ao circo e ver uma apresentação circense na TV.

se insistia era o de respeitar o poder de síntese, de clareza e de que “nada ficasse solto”. As frases devem ser breves e diretas, repetia-se. O percurso dos argumentos não deve ser longo. O telespectador, que nem sempre é um aluno que está acompanhando o curso mas uma figura esporádica e curiosa que liga a televisão no meio do programa, não pode ficar perdido.<sup>7</sup>

A exigência de inteligibilidade apresentava-se como o aliado mais direto do perigo de cair num espaço de divulgação do saber da língua como o descrito por Authier-Revuz (1985). Do nosso ponto de vista, o fato de ter que atingir um público amplo, disseminado por um Brasil não menos amplo, não podia redundar numa identificação que reproduzisse uma espécie de “senso comum” sobre a língua ou a linguagem e que diluísse a especificidade da nossa reflexão.

No início, esse receio nos levou a pensar que uma solução poderia ser produzir uma clara delimitação de duas posições de enunciação. Para isso, tínhamos concebido uma apresentadora desdobrada que dialogava consigo mesma. A figura desdobrada tinha uma personalidade bem diferenciada: ia representar a voz de um falante comum de espanhol, com todas as reações e dúvidas que ocorrem no plano do imaginário com relação à própria língua. A apresentadora, da sua parte, ia representar definidamente o lugar do saber, da voz tranquilizadora que explica, que resolve, que esclarece, que faz citações dos livros. Mas, como esse projeto supunha um grande investimento de tempo tanto em razão da preparação da apresentadora quanto dos esforços técnicos nas sessões de gravação, ele teve que ser abandonado. Essa e outras razões nos obrigaram a ir dando forma a uma figura mais flexível.

Dadas as características de nossa intervenção no programa, parecia-nos imprescindível evitar a monopolização da voz em mãos de uma *porteña*. Uma via possível era citar fragmentos de hispano-falantes de diversas regiões da América Hispânica, mas não era fácil montar “situações” uma vez que, em virtude da qualidade televisiva, o canal aceitava gravar cenas de uma certa complexidade só com atores. E o fato era que deviam ser atores hispano-falantes que estivessem em São Paulo, o que reduzia consideravelmente o nosso campo de ação. A citação de fragmentos de filmes, que seria uma alternativa possível, tornou-se também um recurso complicado por causa de problemas técnicos ou relativos a direitos autorais.

Por isso, fomos obrigadas a fazer com que o lugar de enunciação da apresentadora fosse ganhando outras dimensões. Assim, fragmentos de outros discursos sob a forma do discurso direto livre e do indireto e indireto livre apareciam na sua fala. Esta, num ato de antecipação, também adivinhava o pensamento do telespectador e carregava diferentes “tons”, convocando ou evocando a pluralidade de vozes e sentidos que ocorrem no espaço de produção do espanhol *rioplatense*. Além disso,

---

7 Os cursos de línguas têm um público específico. Apesar de a TV Cultura não o ter estudado a fundo, tem obtido algumas pistas sobre ele através das diversas formas em que se manifesta. Embora se trate de um público específico, continua sendo um público com os hábitos da televisão comercial, acostumado com a fragmentação e com a interrupção constantes. A isso acrescenta-se o problema da escolaridade – e no Brasil não é um problema menor – que deve ser levado em conta na hora da produção da linguagem televisiva.

incorporava vozes de outros hispano-falantes contando, narrando ou comentando as várias expressões utilizadas nos diversos países e regiões. Citava também fragmentos de textos jornalísticos e de propagandas, ditados e expressões de outros lugares. Para isso, a apresentadora tornou-se uma cantora circunstancial de fragmentos de músicas, uma narradora de anedotas, de lembranças e, em alguns casos, personagem de determinadas situações. Por outro lado, o fato de que sempre tratássemos de evitar os nomes da gramática e de que não utilizássemos sua metalinguagem desenvolveu uma outra faceta nesse espaço de enunciação: a apresentadora, ou antecipando o telespectador ou citando o falante comum, comentava o funcionamento da língua (as dificuldades, a falta de lógica, os “porque sim”) e introduzia *el sol*, uma personagem que criamos para “trazer luz” sobre algumas regiões da língua e tentar certas sistematizações.

Transferíamos, assim, a figura do ator que um professor desenvolve numa sala de aula para outro cenário: aquele que é objeto das câmeras de televisão. Isso permitia operar uma transformação. Acentuávamos os matizes e desdobramentos dessa figura, tomando-os mais visíveis e, com frequência, mais audazes. Em alguns casos, até fazíamos com que eles assumissem traços caricaturais.

Não foi fácil incorporar essa figura, mas, sem dúvida, ela foi um achado, pois se transformou numa espécie de suporte que permitia a circulação de um bem muito prezado: a heterogeneidade da língua.

Para encerrar este glossário de inconvenientes e soluções, de dúvidas e achados, gostaria de expor qual era a posição fundamental que regulava o cumprimento da condição de inteligibilidade que, como já disse, era dada como pré-requisito. Mas não sem antes mencionar os riscos e alianças de tal condição.

Com frequência, numa aula de língua a inteligibilidade pode ser reduzida a uma identificação: a de atingir a coincidência entre palavra e coisa, entre palavra e significado, identificação que muitas vezes era reclamada na mesa de discussão dos roteiros. Sabemos que essa relação funciona como uma ilusão no imaginário do sujeito da linguagem e que a aula de língua estrangeira, muitas vezes, precisa mantê-la, garantindo-a. E também sabemos que essa ilusão, com frequência, chega a se tornar uma obsessão por parte do aluno. Daí os nossos receios.

Ao mesmo tempo, o próprio objeto – como já tinha antecipado o diretor geral – nos impunha outra condição: não se tratava de “ensinar” as variantes hispano-americanas, mas de “fazer uma amostragem dessas variantes” e, inclusive, para sermos mais precisos, de “fazer um comentário sobre a língua”.

Estas duas condições nos obrigaram a não nos deixar vencer pela tendência a satisfazer um “desejo panóptico” que tentasse dar conta de tudo e a enfrentar essa figura demoníaca que é a imagem da variação. Figura que poderíamos definir como bifronte (afinal de contas, acho que esse é um atributo essencial do demoníaco), pois olha simultaneamente em duas direções: por um lado, em direção à tragédia babélica da desintegração da língua, perante a qual os homens reagem com o horror da conjura e, por outro, sob o efeito da sedução, em direção à acumulação incessante de objetos

lingüísticos. Esta sedução, em geral, expressa-se através da pergunta arquetípica que abre uma sequência insaciável: como se diz aqui?, como se diz lá? O efeito é que a língua fica reduzida a um estoque de termos avulsos que se manipulam como se fossem curiosidades que merecem ser colecionadas.

Dessa perspectiva, no campo da pedagogia da língua espanhola, há quem proclame ou simplesmente afirme a necessidade de tomar como ponto de partida o que chamam “espanhol de Espanha” – efeito da perspectiva do que se oferece como evidente ou lógico. Argumentam que este constitui a base que garante o aprendizado “do espanhol” à qual há, simplesmente, que acrescentar informações gramaticais sobre as variações do “espanhol de América”. Claro que isso ocorre, no melhor dos casos, porque na maioria das vezes, sob o efeito do preconceito lingüístico de uma variante referencial comum aos diferentes sinônimos, o que se acrescenta é uma série de listas de palavras “que nomeiam o mesmo objeto” nos diferentes países ou regiões da América.

Essas posições respondem a um imaginário de língua que Françoise Gadet (1981) define com agudeza. De seu ponto de vista, fazer da oposição palavra/frase uma oposição real, como se se tratasse de dois modos de ser da língua, conduz à configuração seja de um fantasma lexical seja de um fantasma de sintaxe imaginária. Segundo esta divisão, a liberdade e a criatividade estão na palavra e a sintaxe, em compensação, é vista como uma barreira. Dentro de nossa reflexão, esta divisão nos ajuda a visualizar que, no fundo, é esta a visão que se mantém quando alguns pensam na variação do espanhol: a sintaxe é o que menos se presta à fragmentação enquanto o léxico ou as expressões constituem o curioso, o recheio, aquilo que é intercambiável.<sup>8</sup>

Até aqui temos feito alguns rodeios e traçado várias vias de acesso para cercar um fantasma que não nos temia mas que, muito pelo contrário, nos aguardava para nos enfrentar. Sabíamos muito bem que “a variação” (as variantes do “espanhol falado na América”) se apresentava como a atração da nossa intervenção no programa e, de fato, era o que, poucas semanas após, prometiam as chamadinhas que o anunciavam. Nossa preocupação, portanto, não era vã nem exagerada. Sobretudo porque essa espécie de efeito de homogeneização que atribuíamos para a televisão podia aliar-se seja com o velho conceito da língua como uma nomenclatura,<sup>9</sup> seja com o conceito que vê a linguagem a partir da relação referencial. Esses conceitos em alguns casos supõem uma transferência de certas visões da língua que respondem ao que se denomina “senso comum” e contêm o perigo de restringir o sentido, reduzindo os elementos da língua à lógica identificatória do vínculo nomenclador ou referencial. Este vínculo – parafraseando a feliz formulação de Michel Pêcheux (1981) – faz que

8 Considero que um modo de lidar com “a variação do espanhol” consiste em evitar um “espanhol neutro”. Para isto, torna-se preciso procurar uma “coerência tonal” (de pronúncia, léxico e sintaxe) para o espanhol falado e escrito de cada aluno e, ao mesmo tempo, desenvolver nele uma certa sensibilidade para a interpretação “dos outros espanhóis”.

9 Como a “lista de termos que correspondem a idéias preexistentes”, conceito que Saussure discute no *Curso de Lingüística Geral*.



nos tornemos surdos diante da voz da língua e cegos diante de sua história. O resultado já foi antecipado: um longo rosário de equivalências lexicais ou um inventário de informações – quando não de curiosidades – sobre “realidades” ou sobre “culturas”.

Como evitar, então, que o programa ficasse reduzido a transmitir um catálogo de formas lexicais que produzissem o efeito da tranquilidade através do armazenamento de sinônimos de uma língua “falada por trezentos e dezoito milhões de pessoas”? Como lidar com essa ilusão que poderia atender à expectativa válida e não condenável dos curiosos da língua, sem satisfazê-la apenas através de um inventário que considerávamos inútil? Qual poderia ser uma via de acesso às várias línguas faladas numa extensão tão vasta que possibilitasse o acesso à língua e à cultura? Estes dois termos com frequência são citados apelando à necessidade de reuni-los, de conciliá-los. Com frequência ouvimos os professores de língua dizerem: “A gente deveria dar um pouco de cultura, um panorama cultural.” O que acontece nestes casos é que a cultura se identifica ou com os monumentos de uma civilização ou com o estranho, com o diferente – efeito de um olhar curioso, às vezes, intervencionista. No entanto, segundo a visão de língua que impregnava nosso trabalho, eles mantêm uma *relação íntima* e não respondem, portanto, a uma divisão que deva ser reparada.<sup>10</sup> Tratava-se, em parte, para evitar o rótulo que nega a história, de quebrar a imagem de um objeto do qual partem várias flechas em direção aos nomes que esse mesmo objeto recebe em cada lugar, região ou país. Em síntese, todas essas colocações tinham como base comum um temor: o que despertava a consciência de que assumir a variação não deveria equivaler a aceitar a tarefa de descrever a língua como uma realidade física, dispersa no espaço da geografia e tampouco aceitar que tal descrição fosse temperada às vezes com comentários provenientes do espaço social, na versão reduzida de certas visões sociológicas.<sup>11</sup>

Cabe acrescentar que a experiência de assistir aos primeiros programas, já produzidos e gravados pela TV Cultura, foi reveladora e contribuiu para acelerar nosso trabalho: fez com que enxergássemos que tudo no vídeo ganhava importância, que toda expressão “se tornava maior”, que contávamos com um aliado excelente para o que queríamos. A câmera podia individualizar e não passar por cima de cada fato transformando-o num puro dado. A câmera podia – aproveitando uma reflexão instigante de Nelson Brissac Peixoto<sup>12</sup> – acolher a história de cada fato com pudor, sem atropelá-la, acompanhando um olhar reflexivo sem por isso aborrecer.

10 Para ter acesso a uma cultura é preciso ter acesso a sua língua, por isso, dizia Sylvain Aurox, o Ocidente demorou tanto para conhecer a cultura chinesa: não conhecia sua língua. (O exemplo foi dado no curso que Aurox ofereceu como professor convidado no Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em 1992.)

11 Refiro-me neste ponto às colocações de Françoise Gadet & Michel Pêcheux (1977).

12 Refiro-me às reflexões feitas por Brissac no programa “A Ética das Aparências” da série “Ética”, transmitida pela TV Cultura em março de 94.

Mas já está na hora de deixar de inventariar interrogações e receios, achados e surpresas, e de passar a expor os conceitos teóricos que considero norteadores do nosso trabalho.

## Capítulo 2: A metáfora

*Un tercer tigre buscaremos. Éste  
Será como los otros una forma  
De mi sueño, un sistema de palabras  
Humanas y no el tigre vertebrado  
Que, más allá de las mitologías,  
Pisa la tierra. ...*

Jorge Luis Borges

Em *La langue introuvable*, Gadet & Pêcheux (1981) chegam a formular uma definição reveladora. A metáfora, dizem, *não se concebe como um desvio*, mas como lugar específico da constituição de sentido, como *efeito sintático situado no ponto onde o intradiscurso* – o fio, a horizontalidade do discurso – *coincide com o interdiscurso* – o tudo complexo do já dito numa “formação social”.<sup>13</sup>

Considero que esta definição consegue atingir a formulação da qual precisamos para desatar o nó central do processo de aquisição de uma língua estrangeira. Para isso, tentaremos esmiuçá-la.

O fato de que se afirme que a metáfora não se concebe como desvio – conceito que corresponde a sua definição tradicional como figura – não deixa de provocar um vazio. Não há mais sentidos desviados ... Então, nos perguntamos, como detectar daqui em diante a metáfora? Um texto prévio de Pêcheux vai-nos permitir examinar o efeito radical dessa afirmação:

o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição *por* outra palavra, outra expressão ou proposição; e esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (*meta-pho-ra*), pela qual elementos significantes passam a se confrontar, de modo que “se revestem de um sentido”, não poderia ser determinada por propriedades da língua ...; isso seria justamente admitir que os elementos significantes já estão, enquanto tais, dotados de sentido, que têm primeiramente *sentido* ou *sentidos*, antes de ter *um* sentido. (1988, p.263)

A afirmação que acabamos de citar avança por outro caminho, mas na mesma direção. A sensação de vazio que sentíamos se exacerba e caímos, dessa vez, numa espécie de *mise-en-abîme*. Se antes era possível deduzir provisoriamente que não há

<sup>13</sup> Para o conceito de “interdiscurso”, ver Pêcheux (1988).

desvios, não há sentidos figurados, agora somos testemunhas da afirmação rotunda de que também não há sentidos retos ou sentidos literais.

Nossa perturbação se deve, nada mais nada menos, à instabilidade que provoca a idéia de não poder chegar a um lugar onde o mecanismo metafórico tenha fim e os limites da literalidade ou da referencialidade operem como o fundo, o leito de um rio. E isto responde a um ponto impossível, irremediável, constitutivo da produção de sentidos em nossa "formação social", ponto que a conjectura reveladora do eu poético dos versos citados na epígrafe consegue reconhecer. Em *El otro tigre* (Borges, 1989) – assim se chama o poema – depois de suas reiteradas tentativas de busca, o eu poético afirma que um terceiro tigre tampouco chegará a ser a jóia aziaga: o tigre vertebrado, de sangue quente, que pisa a terra. Sempre será, como diz o próprio poema, um tigre de símbolos e sombras, uma série de tropos literários e de memórias da enciclopédia.

*... Bien lo sé, pero algo  
Me impone esta aventura indefinida,  
Insensata y antigua, y persevero  
En buscar por el tiempo de la tarde  
El otro tigre, el que no está en el verso.*

Voltemos agora para a primeira parte da formulação de Gadet & Pêcheux: a metáfora não se concebe já como simples desvio, mas como lugar específico da constituição do sentido. O caráter pletórico desta afirmação nos permite retomar o fôlego e iniciar um deslocamento em relação à concepção do funcionamento da linguagem que deixa em suspenso o modo habitual de reconhecer a metáfora. Segundo este modo, a metáfora – como diz Severo Sarduy (1969) ao se referir à poesia de Góngora – corresponde a essa zona em que a textura da linguagem se espessa, a esse relevo que devolve para o restante da frase a sua simplicidade ou sua inocência. A metáfora, acrescenta, como levadura – reverso da superfície contínua do discurso – obriga ao que a rodeia a permanecer na sua pureza denotativa.

Ora, com a afirmação de Gadet & Pêcheux, ela deixa de se referir exclusivamente a esse modo de reconhecimento, para iluminar e tornar visível o mecanismo metafórico que irrevogavelmente está presente em toda a linguagem. A metáfora, assim, perde sua visibilidade ou, pelo menos, um certo tipo de visibilidade. Em compensação, todo o discurso recupera seu corpo pois a transparência, sob a forma de literalidade, é colocada como efeito e não como propriedade da língua. Este efeito não nos devolve a tranqüilidade como sujeitos da linguagem, mas nos traslada definitivamente a outro lugar como estudiosos de seu funcionamento. O gesto epistemológico nos permite reformular nosso ponto crítico ao pôr em *sursis* o efeito da transparência e devolver para a linguagem sua opacidade: a rede de relações materiais, históricas que é a produção de sentido.

Para continuar avançando, é preciso examinar agora a segunda parte da afirmação de Gadet & Pêcheux que nos orienta: a metáfora se concebe como um

efeito sintático localizado no ponto onde o intradiscurso coincide com o interdiscurso. Com ela, podemos dizer que atingimos o grau máximo da ampliação do conceito de metáfora que consideramos. Assim, deixamos definitivamente o espaço em que a metáfora é considerada um objeto privilegiado que o gesto atento da leitura se dispõe a interpretar, como se a função da interpretação fosse uma tarefa anômala e esporádica. Nesse espaço o homem é considerado como origem da produção da metáfora, pois nele, aproveitando a síntese de Borges (1992), esta se define como uma identificação voluntária de dois ou mais conceitos distintos, com a finalidade de comover. Passamos, assim, para o espaço em que se afirma que a fonte, a origem dessa produção está no funcionamento da língua. Vamos ver por quê.

Eduardo Guimarães (1993, p.28-9), tratando de recuperar e redefinir os conceitos de Benveniste (1991), diz que no ato de enunciação não se trata de um locutor pondo a língua em funcionamento pelo fato de se apropriar dela. E acrescenta:

A língua funciona na medida em que um indivíduo ocupa uma posição de sujeito no discurso e isto, por si só, põe a língua em funcionamento, por afetá-la pelo interdiscurso.

O próprio Guimarães define o interdiscurso como a relação de um discurso com outros discursos. E a metáfora, ponto de condensação do sentido, se dá no fio do discurso; mais precisamente, lembrando da citação de Gadet & Pêcheux, se dá por um efeito sintático no ponto em que o intradiscurso coincide com o interdiscurso. Mas ...

### **Vamos por partes**

Se no espaço da língua materna o que faz com que o falante se sinta origem e dono de seu dizer é a ilusão de que seu *pensamento* se refere ao mundo e de que a *linguagem*, ao reproduzir – quase calcar – o fio do pensamento, consegue expressar esse *mundo*, podemos colocar que isto se deve ao fato de que o funcionamento da língua se apóia no interdiscurso. É uma série de autorizações exercidas a partir de uma determinada região deste que produz o efeito de transparência. A partir desta afirmação, podemos visualizar melhor que acontece no processo de aquisição ou aprendizado de uma língua estrangeira e afirmar que essa ilusão sofre uma quebra quando o sujeito entra nesse processo. O que se quebra é o efeito que permite o livre trânsito pela tríade pensamento-linguagem-mundo: o efeito de transparência.<sup>14</sup> Poderíamos dizer que isto se deve, fundamentalmente, ao fato de que o sujeito, capturado por uma posição de saber, que é o saber da língua materna, fica descentrado como efeito do funcionamento da materialidade da língua que não sabe e que se apóia em outro interdiscurso. No contato, na fricção entre estas posições, a de saber e a de não

<sup>14</sup> Talvez a representação mais direta do que colocamos seja o conselho tão freqüente que alguns professores dão para seus alunos: para falar ou escrever, tentem pensar na outra língua.

saber, o sujeito fica quase à mercê da materialidade da língua segunda. Acredito que esta relação é fundadora e constitutiva do processo que tentamos compreender.<sup>15</sup>

Ora, para fazer visível este processo, necessitamos recorrer a uma rede de relações que esteja fora do imaginário do sujeito falante, rede que já antecipamos e que tentaremos aprofundar.

O conceito de interdiscurso coloca a questão de uma nova relação, a relação entre *pensamento* e *interdiscurso*. Neste sentido, Pêcheux (1988, p.260 ss.) retoma as reflexões de Freud sobre o processo de elaboração onírica e chega a afirmar que o pensamento só existe sob a forma de regiões disjuntas. Trata-se de representações a respeito das quais o sujeito não atua como causa; pelo contrário, instala-se nelas sentindo-se “aprimado”, identificado com a completa estranheza de uma evidência familiar. Esta definição coloca em xeque a evidência da linearidade discursiva do pensamento segundo a qual o fio da fala calca ou reproduz o fio das idéias e permite que Pêcheux chegue a dizer que o pensamento é determinado em suas formas e conteúdos pelo impensado: a determinação está dada pelo interdiscurso, o que implica que se possa afirmar que há uma determinação histórico-material da não-conexidade do pensamento.

Tem-se operado uma modificação essencial, pois não se trata já da relação pensamento-mundo que se colocava dentro da tríade pensamento-linguagem-mundo. E, dentro da nova constelação, de acordo com a definição citada de Guimarães, a *língua* também trava uma nova relação: mediante o ato-de enunciação, ela também entra numa relação necessária com o *interdiscurso*.

Esta rede de relações que tentamos fazer visíveis desloca a ilusão de exterioridade que decorre da tríade pensamento-linguagem-mundo e expõe que o efeito de exterioridade está dado pela relação (de adequação, poderíamos dizer, de co-referência) de todo discurso com o interdiscurso, de modo que este é simulado no intradiscurso. (Pêcheux, 1988, p.167)

Ora, é justamente no interior desta relação de determinação que se dá entre interdiscurso e intradiscurso que se produzem os processos metonímicos que permitem a *identificação* do sujeito através da produção metafórica, na qual o sentido se organiza, se condensa e, até poderíamos dizer, reina. Na força dessa produção o sujeito é quase capturado.<sup>16</sup>

A metáfora, que Jacques Lacan coloca nos *Escritos* como uma função do significante (e cujo processo se dá junto com o da outra função: a metonímia), poderia ser definida, então, como o ponto – e não necessariamente como uma palavra ou como uma parte da frase ou como uma frase – no qual o sujeito se identifica e o sentido

15 A necessidade de estudar o efeito da língua sobre o sujeito, ou melhor, o sujeito como efeito da língua (uma língua que, por causa desse mesmo efeito, é exterior ao sujeito), foi colocada por Claudia Lemos na mesa-redonda coordenada e organizada por Eni Orlandi sob o nome “Língua e Exterioridade na Análise do Discurso”, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em 8 de julho de 1994.

16 Lembro que, a partir das definições de Jacques Lacan (1985, p.249) que começaremos a revisar, a metáfora, fundamentalmente, tem a ver com a identificação (e já não mais com a comparação).

reina. Com a exclusiva finalidade de aproximar-nos de um modo mais familiar desta redefinição de metáfora, retomo os comentários ilustrativos que o próprio Lacan (1985, p.248) faz quando se refere aos sujeitos afetados pelo que Jakobson chamaria de "distúrbios da similaridade":<sup>17</sup>

Eu me detive numa série desses textos que se repetem, e que seria fastidioso lhes expor aqui em sua totalidade. Algo me surpreendeu – mesmo quando as frases podem ter um sentido, nunca se encontra nada que se pareça a uma metáfora.

E, em seguida, acrescenta que estes sujeitos deslizam por uma articulação sintática que fica girando em torno do que querem dizer; por isso, o que cativa nestes casos – afirma – é a permanência da intencionalidade do sujeito apesar dessa impotência verbal localizada.

A partir desta revisão, podemos voltar para o nosso espaço e concluir que conhecer e adquirir uma língua não é entrar em contato com "coisas a saber" que estão prontas e a nossa disposição. Seu conhecimento, sua aquisição não supõem um simples trânsito mecânico. Exigem, sim, por parte do sujeito, um processo de deslocamento que lhe permita configurar *um lugar de saber*: o do deslizamento metonímico que possibilite a produção da metáfora na outra língua. Mas, para captar o alcance do que colocamos, deveríamos retomar uma relação que já estabelecemos: a relação *língua* e *interdiscurso*.

No ato de enunciação, a língua, ao ser colocada em funcionamento a partir de uma posição de sujeito, fato que, por si, determina o contato com o interdiscurso, funciona como o que Gadet & Pêcheux (1983, p.30) definem – retomando afirmações de Jean-Claude Milner – como o *real da língua*:

toda língua contém uma partição (representada pela distinção entre o correto e o incorreto) que se sustenta pela existência de um impossível, inscrito na ordem própria da língua. (A tradução é minha.)

Sintetizando: na língua, nem tudo pode ser dito. Ora, Pêcheux (1988) atribui um caráter relativo à independência da base lingüística nos processos discursivos, caráter que surge com clareza quando visualizamos, por meio da enunciação, a entrada em contato da língua com uma determinada região do interdiscurso, pois é a partir desta última – como já antecipamos – que se opera, se exerce uma série de autorizações com relação ao que pode e ao que não pode ser dito. É neste ponto em que o real da história e o real da língua se tocam dentro do que pode ser caracterizado como uma relação inextricável.

Isto possibilita conceitualizar o efeito de heterogeneidade lingüística e cultural, o efeito de não-coincidência, de falta de encaixe: a fricção que se dá entre duas línguas

<sup>17</sup> Estou me referindo aos "distúrbios da similaridade" que Jakobson detecta em determinado tipo de afásicos e que se deveriam a transtornos que afetam o pólo metafórico do funcionamento da linguagem. (Cf. Jakobson, 1975).

ou – ousou dizer – no plano da variação constitutiva, dentro de uma mesma língua. É no espaço do interdiscurso – suporte da produção de sentido numa sociedade, suporte do funcionamento da língua – que encontramos a razão da não-coincidência, que achamos a comunhão entre língua e cultura.<sup>18</sup>

Retomando, e para concluir, devemos dizer que estamos colocando o sujeito da aquisição de uma língua estrangeira como *um sujeito da ordem do real da língua*. Isto é, como um sujeito-efeito da posição de “não saber a língua” – posição que está determinada pelo “saber da língua materna” – que fica à mercê da sua materialidade. Na trama deste jogo vai-se configurando uma posição discursiva (ou posições discursivas) e isto implica, necessariamente, o funcionamento de uma determinada relação com o interdiscurso, ou melhor, a entrada em relação com redes de filiações históricas. No processo de configuração dessa posição, que supõe a *construção de um espaço de saber, um espaço de interpretação, um espaço de identificação*, o sujeito se submete à ordem do que pode e do que não pode ser dito; submete-se à ordem do “dizível”, que é como Orlandi (1992, p.20) define o interdiscurso num de seus textos.

Apenas a título de exemplo ilustrativo, gostaria de citar um caso. É frequente os alunos de espanhol me dizerem algo assim:

– Fui a ver “Morango e chocolate”, la película cubana. ¿Tú viste?

Imediatamente, diante da estranheza que me produz uma espécie de vazio referencial, minha tendência é corrigir:

– “¿La viste?” em vez de “¿Tú viste?”.

“¿Tú viste?” é uma transposição direta do português e não uma produção em espanhol, transposição na qual aparecem as marcas pronominais que determinam uma relação referencial determinada – e, acrescento, que provocam um efeito de transparência –, relação que em espanhol se configura mediante marcas linguísticas determinadas. Percebe-se claramente que é o funcionamento da materialidade da língua – apoiando-se para isso no interdiscurso – o que provoca o efeito de transparência, neste caso a referencialidade que sustenta a inteligibilidade do discurso.

Acredito, portanto, que a sistematicidade, a ordem de regularidades do funcionamento da língua, responde a uma determinada produção do sentido cujos pontos de adequação estão na culminação dos processos metafóricos que permitem a produção da metáfora. Processos que se apóiam numa outra culminação: a dos processos metonímicos.<sup>19</sup>

Para compreender esta observação, retomemos parte da afirmação de Pêcheux que citamos há pouco: o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora, que se realizam através de efeitos de substituição, de paráfrase, de formação de sinônimos.

18 Desta perspectiva conseguimos deixar de ver a cultura como conteúdo de um discurso e também como um patrimônio com cheiro exótico da terra ou do folclore, cuja pureza constitui um valor que devemos preservar.

19 Faço esta afirmação me apoiando na conclusão iluminadora que Claudia Lemos tirou, a partir da leitura do próprio texto de Jakobson, na mesa-redonda a que fiz referência.

Como professores de língua, e apoiando-nos nesta formulação, podemos determinar um dos sintomas que nos permitem reconhecer a produção de saber por parte do sujeito de aquisição de uma língua estrangeira. Ele aparece quando o sujeito vai ocupando posições discursivas a partir das quais lhe é possível a produção de substituições, de famílias sinonímicas ou parafrásticas que faça surgir o jato da identificação metafórica. É preciso dizer que esta produção não supõe uma deriva indeterminada, supõe o universo das substituições que são possíveis a respeito dessa posição discursiva. Isto nos permite deduzir que as relações parafrásticas, sinonímicas, de substituição – que o locutor em situação concebe como várias formas que correspondem a um mesmo sentido – respondem, na verdade, à construção do espaço de saber do qual falamos.<sup>20</sup> E nos permite também concluir que, a partir da materialidade das diversas práticas discursivas, o sujeito da aquisição deveria ser colocado como um suporte da circulação por diversas posições de sujeito. Ora, deve ficar claro que colocar essa capacidade de circulação e esse lugar de culminação metafórica não implica a instalação de um ideal que deva ser atingido. Implica a explicitação do que está em jogo no processo que tentamos compreender.<sup>21</sup>

E, para ilustrar de outro ponto de vista o que estamos expondo, poderíamos afirmar que o que caracteriza esse saber do sujeito da língua é o fato de implicar também a produção do chiste lingüístico. O chiste lingüístico, que com frequência indica que “algum saber lingüístico fica violado” (Gadet & Pêcheux, 1983, p.164), não é um espaço de fácil acesso para o sujeito da aquisição de uma língua estrangeira.

É legítimo, neste ponto, colocar-nos a última questão: que contribuições nos trouxe para a produção de nossos textos básicos pensar a partir desta perspectiva?

### **Terceiro e último capítulo: O mapa não é o território**

Se tivéssemos que representar o acesso a uma língua – e é preciso dizer que nunca temos acesso a uma língua como um todo –, uma forma possível de fazê-lo seria pensar nas diferentes vias de acesso a uma biblioteca: os fichários por autor, por título, os índices alfabéticos, as indicações fixadas nas estantes e, finalmente, os códigos que identificam cada livro. Mas também posso estabelecer contato com ela mediante um conhecimento que poderíamos chamar de “contingente”; sim, pelos caminhos contingentes que me levam ou me levaram a buscar cada livro, atendendo a outras seqüências de relações, através das quais também posso entrar em contato com esse saber ou com determinadas áreas dele.

Cada uma destas modalidades de acesso traça horizontes de sentido nessa vastidão infinita que resiste à classificação e que resiste, ao desbordá-las, às diferentes entradas que os arquivos legitimam. E, na alegoria que ousa sustentar, a primeira

<sup>20</sup> Para um estudo em detalhe da paráfrase, cf. Serrani (1993).

<sup>21</sup> A configuração do saber do qual falamos ultrapassa o que tradicionalmente tem sido concebido através dos conceitos de saber metalingüístico e saber epilingüístico.



dessas modalidades ilustraria, fundamentalmente, as transposições geométricas que as gramáticas põem à nossa disposição para organizar certas distinções numa língua e a distribuição de significações que administram os dicionários. As vias de acesso contingente, de sua parte, ilustram os pontos de identificação que implicam um contato inconsciente com os pontos inconscientes de uma língua.<sup>22</sup>

Sabemos que correntemente não nos encontramos com o vínculo da univocidade lógica que pretendem muitas das descrições gramaticais ou de certas linhas semânticas ou, ainda, de algumas práticas com uma visão pragmática. Essa relação se estabelece, em geral, entre os conceitos que essas práticas formulam e os segmentos que esses conceitos tentam nomear e descrever. Deve-se pensar, por exemplo, na classificação dos modos verbais da gramática tradicional nos sentidos que esta tem tentado atribuir-lhes: o indicativo é o modo da realidade, o subjuntivo é o modo do subjetivo ou da irrealidade etc.

E não se trata aqui de colocar uma impossibilidade só pelo fato de fazê-lo, mas de imprimir-lhe uma forma conceitual à complexidade com a qual, irremediavelmente, nos deparamos no desenvolvimento do processo da aquisição de uma língua estrangeira. Sabemos – e como – que os sintomas desta complexidade (os pontos impossíveis de uma língua, o que não pode ser explicado, o que é assim porque é) não podem se transformar num resíduo desprezível. Eles constituem, no fim, os vieses de um saber que não se presta à simples transmissão e cuja pressão está presente nas preocupações dos professores, em suas declarações de intenções, na busca de métodos. E, claro, também estão nas do aluno.

Na elaboração dos textos básicos para o programa de espanhol que aqui tratamos, nos empenhamos o tempo todo em reunir as duas modalidades às quais temos nos referido. Para isso, depois de todo o exposto, nossa aliada foi a metáfora, concebida na origem da produção do sentido.

A decisão de que a língua do programa fosse o espanhol nos obrigou a enfrentar uma tarefa fundamental: a produção parafrástica e sinonímica constante unida a um gesto também constante que interferisse no processo de uma associação ou de uma acumulação desordenada que concebesse os termos indiferenciadamente, como se fossem intercambiáveis. Deste modo, tornávamos evidente e levávamos para um extremo a condição de toda paráfrase, de toda substituição e até de toda tradução, que, no fundo, implica o reconhecimento da perda de um sistema de alusões.

Para fazer conhecer o espanhol dentro do conjunto de condições que nos impunham, a única possibilidade era abrir vias de acesso às diversas sistematicidades que implicam determinadas organizações do sentido. Por este meio, reuníamos o que para nós é indivisível: língua e cultura, díade a que habitualmente, como já disse, se faz referência como dois termos que é preciso não só conciliar mas que também devem ser lembrados.

---

22 Agradeço a possibilidade de formulação desta alegoria às idéias e às colocações realizadas durante uma conversa com o professor Sylvain Auroux na visita já referida à Unicamp.

Tudo isto era possível porque não procedíamos só por amostragem da diferença da citação de como se diz aqui, lá, identificando palavras ou expressões com uma região ou uma determinada divisão política no mapa. O mapa não era o nosso território. Por isso, para dar um exemplo apenas indicativo, *guagua* como se diz em Havana, *autobús* em Madri, *camión* no México, *bus* em Bogotá, *colectivo* em Buenos Aires não eram sinônimos, pois a heterogeneidade que colocamos não é conteudística; trata-se, portanto, de uma diferença de formas, de materialidades.

Por isso, a produção metafórica, que supõe o funcionamento da língua no discurso, foi a unidade de trabalho que não negava outros níveis de análise: gramaticais, léxicos; muito pelo contrário, continha-os. Era, sobretudo, a pista que nos possibilitava abrir vias de acesso a regiões delimitadas do interdiscurso de uma sociedade ou das várias comunidades e entrever a complexidade, a historicidade da produção de sentido nas diferentes "formações sociais".

Por isso, tentamos sempre partir de pontos bem estratégicos. Para isto, apontávamos o modo de organização e estabilização lógica de certos espaços como resultado de técnicas de administração de um real sempre heterogêneo (a organização dos transportes nas cidades, por exemplo) (cf. Pêcheux, 1990, p.30 ss.); e, ao mesmo tempo, nos servíamos de um contraponto constante, que atravessava a estrutura do programa: a desestabilização ou desconstrução do sentido através da ironia, a paródia, o chiste, os grafites, a citação de certa literatura. Somávamos a isto a tarefa de mostrar e interpretar os espaços que tentam organizar a língua: os dicionários, as academias, as metalinguagens, os comentários sobre a língua que produzem as instituições. Também, acrescentávamos o trabalho de tornar visível a configuração de diferentes práticas discursivas (a do discurso político, a da propaganda, a do discurso cotidiano etc.) nos diferentes espanhóis, mostrando suas especificidades. O conceito de prática discursiva apresentou-se como um modo de operar o recorte de discursos que possibilitasse a "regionalização" do interdiscurso ao qual não temos acesso como um todo: no espaço desses recortes era possível reconhecer as marcas das autorizações exercidas por alguma região determinada do todo já dito e visualizar sua historicidade. Também, sempre que foi possível, evocamos os espaços nos quais se pode captar o efeito da língua estrangeira sobre o sujeito: o comentário, a dúvida, a paralisação, manifestações todas desse sujeito que foi definido como um sujeito que fica "à mercê da materialidade de uma língua que não sabe".

Por essas vias tínhamos acesso aos lugares de condensação do sentido na diversidade inegável e inevitável de uma língua cuja transposição mais surpreendente para o sujeito falante é sua vasta extensão no horizonte da geografia. Desse modo, aos poucos, o processo de produção dos textos básicos para o programa foi transformando a imagem do diabo em cúmplice. Ou, em outros termos, a diversidade que faz os puristas se benzerem e interrompe o poder explicativo da administração de certas linhas gramaticais tornou-se nossa aliada.

Ora, o mais difícil se instalava em outro espaço. Trabalhar com a variação intrínseca, constitutiva da língua espanhola, lidava com a imagem da impossibilidade

de comunicação, o que supunha a quebra de uma garantia que repousa no interior de outra imagem: a da integridade lingüística. Todo falante necessita das duas para respirar e falar. Por esse motivo, enfrentar a imagem persistente de Babel dentro de uma mesma língua foi, sem dúvida, o maior desafio.

CELADA, M. T. A three episode Spanish teaching series in the Brazilian television. *Alfa (São Paulo)*, v.39, p.175-194, 1995.

- **ABSTRACT:** *This paper describes the experience of producing a Spanish as a foreign language teaching TV series, broadcast by the Cultura Channel in São Paulo, Brazil. The major question involved was the adaptation of the Spanish lessons towards the Latin American Spanish speaking viewers. This is followed by a consideration of metaphor as a tool to cope with the great variation characteristic of the language as well as to understand the complexities involved in the acquisition process of a foreign language.*
- **KEYWORDS:** *Teaching and foreign language acquisition; linguistic variation; metaphor; thought; language; interdiscourse.*

## Referências bibliográficas

- 1 AUTHIER-REVUZ, J. Dialogisme et vulgarisation scientifique. *Discours*, v.1, p.117-22. 1985.
- 2 BENVENISTE, É. Da subjetividade na linguagem. In: *Problemas de lingüística geral*. Campinas: Pontes, 1991.v.1, p.294-305. (Orig. francês: Paris: Gallimard, 1966).
- 3 BORGES, J. L. El idioma de los argentinos. In: BORGES, J. L., CLEMENTE, J. E. *El lenguaje de Buenos Aires*. Buenos Aires: Emecé, 1973.
- 4 \_\_\_\_\_. El otro tigre. In: *Obras completas*. Buenos Aires: M. Kodama & Emecé, 1989. v.1, p.824-5.
- 5 \_\_\_\_\_. Examen de metáforas. *ABC Cultural*, n.47, p.16-9, 25.9.1992.
- 6 GADET, F. Trincer la langue. In: CONEIN, B. et al. *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.
- 7 GADET, F., PÊCHEUX, M. *La lengua de nunca acabar*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983. p.172. (Orig. francês: *La langue introuvable*, 1981).
- 8 \_\_\_\_\_. Y a-t-il une voie pour la linguistique hors du logicisme et du sociologisme? *EQUIVALENCES*, v.2-3, p.133-46. 1977.
- 9 GUIMARÃES, E. Independência e morte. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Discurso fundador*. A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 1993.
- 10 JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afásicos. In: *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1975. p.34-62. (Orig. francês: *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit, 1963).

- 11 LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1988. (Orig. francês: *Écrits 1*. Paris: Seuil, 1966).
- 12 \_\_\_\_\_. *O seminário*. Livro 3. As psicoses. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. (Orig. francês: *Le Séminaire de J. Lacan. Livre III: Les psychoses*. Paris: Seuil, 1981).
- 13 MACHADO, A. *Máquina e imaginário*. O desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo: Edusp, 1993.
- 14 ORLANDI, E. *As formas do silêncio*. No movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- 15 PÊCHEUX, M. L'étrange miroir de l'analyse de discours. *LANGAGES*, v.62, p.5-8. 1981.
- 16 \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp, 1988. p.160 ss. (Orig. francês: *Les vérités de la Palice*, 1975).
- 17 \_\_\_\_\_. *O discurso*. Estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990. (Título em inglês: *Discourse: Structure or Event?* In: NELSON, C., GROSSBERG, L. (Eds.) *Marxism and the interpretation of culture*. Illinois: Illinois University Press, 1988).
- 18 RINESI, E. *Mariano*. Buenos Aires: La Marca, 1992. (Colección Estrellas).
- 19 SARDUY, S. Sobre Góngora: la metáfora al cuadrado. In: *Escrito sobre un cuerpo*. Buenos Aires: Sudamericana, 1969.
- 20 SERRANI, S. *A linguagem na pesquisa sociocultural*. Um estudo da repetição na discursividade. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.